

Farrokhzad, Schahrzad

Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit

Spetsmann-Kunkel, Martin [Hrsg.]; Frieters-Reermann, Norbert [Hrsg.]: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2013, S. 65-92. - (Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen; 17)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Farrokhzad, Schahrzad: Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit - In: Spetsmann-Kunkel, Martin [Hrsg.]; Frieters-Reermann, Norbert [Hrsg.]: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Opladen ; Berlin ; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2013, S. 65-92 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-127868

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:01111-pedocs-127868>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Schriften der KathO NRW
Band 17

KathO NRW
Aachen · Köln · Münster · Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel
Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.)

Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft



Verlag Barbara Budrich



Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 17

KatHO NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Martin Spetsmann-Kunkel
Norbert Frieters-Reermann (Hrsg.)

Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen, Berlin & Toronto 2013

Prof. Dr. Martin Spetsmann-Kunkel
Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann
Katholische Hochschule NRW / Aachen
Robert-Schuman-Straße 25
52066 Aachen
Tel.: (+49) (0)241-6000318

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2013 Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter
folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>

Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich

Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/93809468>)

Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-938094-68-6 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0337-1 (eBook)
DOI 10.3224/93809468

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Typografisches Lektorat: Petra Reiners, Bonn – www.buchfinken.com
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

1. Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – einleitende Gedanken	
Martin Spetsmann-Kunkel	7
2. Anfragen an die Praxis der Sozialen Arbeit in einer von Mobilität und Vielfalt geprägten Postmoderne – Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft	
Wolf-D. Bukow	13
3. Interkulturelle Soziale Arbeit: Integration, Anerkennung und Partizipation als Leitideen einer differenzsensiblen Sozialen Arbeit in der Migrationsgesellschaft	
Josef Freise	45
4. Interkulturelles Lernen und Forschen in transkulturellen Dialoggruppen	
Cornelia Muth	55
5. Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit	
Schahrzad Farrokhzad	65

6. Kritische Soziale Arbeit in Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen – eine Skizze	
Claus Melter	93
7. Soziale Arbeit in mobiler Gesellschaft – Institutionelle Bedingungen, professionelle Expertise und das eigene Verschränkt-Sein in Alltagsrassismus und kulturalisierenden Deutungsprozessen	
Claudia Roller	113
8. Interkulturelle Öffnung als Team – von Stolpersteinen und Meilensteinen	
Norbert Teutenberg	125
9. Die Migrationssozialarbeit der Caritas	
Thomas Kley	147
10. Soziale Arbeit und Migration – Auslassungen, Anregungen und Ausblicke	
Norbert Frieters-Reermann	151

5. Demokratiepädagogik und Diversity Education – pädagogische Konzepte und ihre Bedeutung für die Soziale Arbeit

Schahrzad Farrokhzad

Einleitung

Im Kontext verschiedener sozialer Hilfs- und Unterstützungsangebote, präventiver und intervenierender Maßnahmen sind Bildungsangebote integraler Bestandteil der Sozialen Arbeit. Bildungsprozesse werden im Rahmen der Sozialen Arbeit sowohl als Hilfen zur Lebensbewältigung und zur Prävention sozialer Probleme als auch ganz allgemein als „Prozess der freien und selbstbestimmten Entwicklung der Persönlichkeit (...) in der Auseinandersetzung mit der Welt und in der Aneignung von Welt“ (Benner 1995 und Thiersch 2004, zitiert nach Mack 2007) initiiert. Das gilt nicht nur für Menschen in materieller, psychischer oder sozialer Not, sondern geht darüber hinaus: Soziale Arbeit übernimmt „öffentlich organisierte Aufgaben der sozialen Grundversorgung“ (Thole 2010, S. 27), zu denen neben verschiedenen Hilfe- und Unterstützungssystemen auch Bildungsangebote gehören.

Welches Potenzial haben vor diesem Hintergrund demokratiepädagogische und der diversityorientierte Ansätze für die Soziale Arbeit? Welche Perspektiven und Strategien gibt es, aber auch welche Grenzen? Diese Fragen werden in diesem Beitrag behandelt.

Wenngleich das Konzept der Demokratiepädagogik keine neue Erfindung ist und auch das Konzept der Diversity Education große Schnittmengen mit anderen bestehenden Ansätzen aufweist (z.B. Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik, Gender-Pädagogik, inklusive Pädagogik, Civic Education), reagieren beide auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen – solche, die einst Wolfgang Klafki (1996) als „epochaltypische Schlüsselprobleme“¹² bezeichnet hat – und können daher als aktuell und für den Bildungs- und Sozialbereich als sehr bedeutsam bezeichnet werden.

12 Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1996) weist darauf hin, dass es notwendig ist, im Rahmen von Erziehungs- und Bildungsprozessen „epochaltypische Schlüsselprobleme“ zu berücksichtigen, damit Erziehungs- und Bildungskonzepte beispielsweise in Schulen und in der Sozialen Arbeit zeitgemäß und nahe an der Lebenswelt der Menschen bleiben. Mit epochaltypischen Schlüsselproblemen sind aktuelle

Gegenwärtige gesellschaftliche Herausforderungen

Die bundesrepublikanische Gesellschaft ist zunehmend geprägt von einer Reihe von gesellschaftlichen Herausforderungen oder „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, die neben dem politischen auch den pädagogischen Bereich betreffen:

- ein zunehmender und im Lebensverlauf immer früher¹³ einsetzender Prozess der Individualisierung und Pluralisierung von Lebenslagen (Beck 1986), Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmustern und damit verbundene Wahlfreiheiten (bezogen etwa auf Orientierungen und Lebensstile), aber auch Risiken, die zu Unsicherheiten führen können, zumal bei Jugendlichen, die es aufgrund ihrer Lebensphase ohnehin mit Umbrüchen und Umorientierungsprozessen ihrer Identitätswürfe (Keupp u.a. 2006) zu tun haben;
- der Abbau und die Privatisierung sozialstaatlicher Leistungen,¹⁴ im Durchschnitt betrachtet sinken die Realeinkommen, die Schere zwischen Armut und Reichtum geht auseinander und die Mittelschicht schrumpft zusehends;
- ein Anstieg der Anforderungen des Arbeitsmarktes und damit auch der Bildungsansprüche, was in Teilen der Bevölkerung einen zum Teil übermäßigen Leistungsdruck auslöst – zugleich bleibt trotz der alarmierenden PISA-Ergebnisse die soziale Selektivität des Bildungssystems erhalten, es „produziert“ weiterhin viele „Bildungsverlierer“;¹⁵
- demografischer Wandel – in den Schulen sowie in der Kinder- und Jugendarbeit merkt man bereits, dass insgesamt die Zahl der jungen Menschen abnimmt. Gleichzeitig steigt der Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund¹⁶, und dies wird von vielen in der „Mehr-

gesellschaftliche Herausforderungen gemeint wie z.B. die Globalisierung, Umweltfragen, Migration u.a.

13 Gerhard Himmelfmann (2004) etwa geht davon aus, dass sich eigenständige Lebensstile (und damit einhergehend der Beginn einer emotionalen und sozialen Ablösung von der Herkunftsfamilie) bei Jugendlichen heute bereits ab einem Alter von 10 bis 12 Jahren entwickeln.

14 Diese Entwicklungen werden z.B. in der Sozialarbeitswissenschaft unter dem Stichwort „aktivierender Sozialstaat“ kontrovers diskutiert (vgl. hierzu exemplarisch Galuske (2004) und Opielka (2007)).

15 Vgl. hierzu exemplarisch für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Auernheimer (2010).

16 Der Anteil etwa von Grundschüler/innen mit Migrationshintergrund in einigen Großstädten hat bereits die 50%-Marke überschritten.

heitsbevölkerung“ als Problem wahrgenommen, vielfach ohne zu thematisieren, dass viele soziale Benachteiligungen dieser Personengruppe eine Folge von struktureller Diskriminierung sind und sie zudem oft noch ungenutzte Potenziale, z.B. für den Arbeitsmarkt, bietet.

Zu den Auswirkungen dieser gesellschaftlichen Entwicklungen gehören bei manchen ein gewisses „Ellbogendenken“ und stärkere „Ich-Bezogenheit“. In Teilen der Bevölkerung gibt es Tendenzen von „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“ (Heitmeyer 2005), d.h. Misstrauen und/oder Ausgrenzung und Diskriminierung gegenüber anderen, meist schwächeren gesellschaftlichen Gruppen. Politik- und Demokratieverdrossenheit bis hin zu antidemokratischen Haltungen sind keine zu vernachlässigenden Entwicklungen. Rechtspopulistische Bewegungen (wie „Pro NRW“) oder auch rechtspopulistische Internetforen (wie „Politically Incorrect“, kurz: PI) bekommen Aufwind, ebenso rechtsextreme Ideologien. Dass diese Tendenzen keine Randphänomene sind, wie vielfach angenommen, sondern bis tief in die Mitte der Gesellschaft reichen, zeigt z.B. die Studienreihe „Deutsche Zustände“ von Wilhelm Heitmeyer (2002-2011).¹⁷ Nicht selten verbirgt sich hinter solchen Haltungen eine eigene Perspektiv- oder Hilflosigkeit oder aber Angst vor dem Verlust eigener Privilegien. Die aktuellen Entwicklungen auf den globalen Finanzmärkten verschärfen solche Ängste.

Aus diesen gesellschaftlichen Herausforderungen und den beschriebenen Folgen lässt sich der Schluss ziehen, dass es notwendig ist, ausgrenzenden und antidemokratischen Tendenzen aktiv entgegenzutreten. Es gilt, in einer Demokratie wichtige gesellschaftliche Haltungen und Kompetenzen wie Solidarität, Empathie und Konfliktfähigkeit, die Fähigkeit zu einem fairen Miteinander und zu einem friedlichen Austausch von Argumenten aufzubauen und zu stärken. Ebenso wichtig ist es, Aktivitäten wie zivilgesellschaftliches Engagement zu unterstützen und die Menschen auch dazu zu befähigen, sich in einer Demokratie aktiv zu engagieren (z.B. Kenntnis über Rechte und Regeln der Mitbestimmung) und gleichzeitig eine wertschätzende Haltung gegenüber den als „Andere“ Bezeichneten, z.B. Andersdenkenden und gesellschaftlich unterprivilegierten Gruppen, zu stärken.

Vor diesem Hintergrund entstand seit Längerem eine Reihe von Projekten und Initiativen, die diesen Entwicklungen entgegenwirken sollen. Viele von ihnen sind öffentlich gefördert und im Bildungs- und Sozialbereich

17 Bei einer relativ konstanten Anteil der in Deutschland lebenden Bevölkerung von mindestens rund einem Viertel lassen sich fremdenfeindliche Haltungen feststellen, und zwar quer durch die sozialen Schichten, bei Jung und Alt, Männern und Frauen sowie in Ost und West. Die Auswirkungen ließen sich z.B. Anfang der 90er Jahre beobachten, als Asylbewerberheime angezündet wurden und ein Teil der umliegenden Anwohner/innen Beifall klatschte.

angesiedelt. Seit einigen Jahren beispielsweise werden seitens der Bundesregierung Modellprogramme unter Titeln wie „Kompetent. Für Demokratie“, „Vielfalt tut gut“ oder „Integration und Vielfalt“¹⁸ gefördert, in denen die beschriebenen gesellschaftlichen Herausforderungen und Folgen zum Thema gemacht werden und man versucht, durch passende pädagogische Ansätze konstruktiv damit umzugehen. Das Ziel: Innerhalb dieser Modellprogramme sollen innovative Konzepte entwickelt werden, die das friedliche Miteinander stärken und gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ermöglichen. Sie agieren gegen Ausgrenzung, Rassismus und antidemokratische Haltungen und enthalten viele Komponenten sozialen und emotionalen Lernens sowie beteiligungs- und ressourcenorientierte Ansätze. Zielgruppen dieser Programme sind in der Regel Jugendliche und junge Erwachsene, aber auch Fachkräfte der Bildungs- und Sozialarbeit, Eltern und je nach Programmausrichtung auch Schlüsselakteure der Wirtschaft, Politik und Verwaltung. Demokratiepädagogik und Diversity Education sind beispielsweise im Rahmen dieser Programme Konzepte, die fortwährend weiterentwickelt und mittlerweile auf verschiedene Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit und ihre Adressatinnen und Adressaten und professionellen Fachkräfte übertragen werden. Die folgenden Ausführungen verdeutlichen die beiden Ansätze und ihre Inhalte sowie ihre Bedeutsamkeit für die Soziale Arbeit im Einzelnen.

Demokratiepädagogik

Demokratiepädagogische Ansätze haben den Anspruch, die Individuen zu einem demokratischen, friedlichen und fairen Miteinander zu befähigen. Außerdem betonen sie die Autonomie und die Mündigkeit der Individuen und wenden sich gegen alle Tendenzen von Ausgrenzung und Diskriminierung.

Demokratieverständnis und demokratiepädagogische Konsequenzen

In heutigen demokratiepädagogischen Ansätzen ist der Einfluss des Demokratieverständnisses und der Demokratiepädagogik des US-amerikanischen Philosophen John Dewey unverkennbar. Nach seiner Philosophie ist

18 Mehr Informationen zu diesen Bundesprogrammen unter: <http://www.vielfalt-tut-gut.de>; <http://www.kompetent-fuer-demokratie.de>; <http://www.xenos-de.de>.

Demokratie nicht nur eine Staatsform, sondern eine Lebensform und vor allem durch Erfahrungslernen („experience“) erlernbar und zu verinnerlichen (Dewey 1993). Demokratie kann entsprechend gleichermaßen als Herrschaftsform, als Gesellschaftsform und als Lebensform verstanden werden. Demokratie als *Herrschaftsform* meint die politische Demokratie auf der Basis von „Anerkennung der Menschenwürde und Bürgerrechte, Volkssouveränität und Rechtsstaat, auf Kontrolle der Macht und auf Gewaltenteilung, auf Repräsentation und Parlamentarismus, Parteienwettbewerb, Mehrheitsprinzip und Minderheitenschutz“ (Himmelfmann 2004, S. 7). Demokratie als *Gesellschaftsform* bezeichnet die gesellschaftliche Verankerung der Demokratie. Dazu gehören etwa der gesellschaftliche Pluralismus (z.B. durch die Existenz einer Vielfalt von Vereinen und Verbänden), Systeme der Konfliktregulierung (wie z.B. das Tarifsysteem), unabhängige Medien und ein breites zivilgesellschaftliches Engagement. Die Demokratie als *Lebensform* ist als Kultur des sozialen Miteinanders der Menschen zu bezeichnen und setzt bei jedem Einzelnen an. „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, zitiert nach Himmelfmann 2004, S. 10). Um die Demokratie in diesem Sinne „lebbar“ zu machen, benötigen die Mitglieder einer Gesellschaft relevante demokratische Haltungen und Kompetenzen wie etwa Gewaltverzicht, Fairness, Toleranz, Solidarität und Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung. Freiheit und Gleichheit sind dabei wichtige Grundlagen (Himmelfmann 2004, S. 7ff.). Hinter der Demokratie als Lebensform steht die Vision von mündigen Bürgerinnen und Bürgern, die eine Demokratie, ein solidarisches Miteinander und friedliches Zusammenleben aktiv gestalten.

Aus diesem Demokratieverständnis können sich *drei zentrale pädagogische Leitziele* ableiten lassen (Edelstein 2007):

- Adressat/innen und Fachkräfte bewahren die Demokratie als Regierungsform durch aufgeklärte Urteilsbildung und Entscheidungsfindung und entwickeln sie weiter.
- Sie engagieren sich für eine demokratische Gesellschaftsform und gestalten sie durch Partizipation und Mitwirkung in lokalen und globalen Kontexten mit.
- Sie haben an Demokratie als Lebensform teil und gestalten diese gemeinsam mit anderen Menschen aktiv mit.

Methodisch und didaktisch werden in der Regel bei den Zielgruppen demokratiepädagogischer Arbeit sowohl die kognitive, die affektiv-emotionale als auch die instrumentelle Lernebene angesprochen, um einen Beitrag zur

Erreichung dieser Ziele leisten zu können. Im BLK¹⁹-Programm „Demokratie lernen und leben“ beispielsweise wurden diesbezügliche pädagogische Teilziele als Lernstandards ausgearbeitet und können durchaus in dieser Form auf verschiedene Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit (z.B. Kinder- und Jugendarbeit) übertragen werden. Einige Beispiele für Lernstandards sind: Anerkennung des Wertes, der Würde und der Freiheit des Menschen (*affektiv-emotionale Ebene*), Sachkenntnis erwerben, Zusammenhänge erkennen, Positionen und ihre Folgen reflektieren können (z.B. bei Wertekonflikten) (*kognitive Ebene*), gewaltfrei agieren, auf Beleidigungen verzichten, Kompromisse finden können, Empathie und Kooperationsfähigkeit (*instrumentelle Ebene*). Zielgruppe demokratiepädagogischer Arbeit sind überwiegend Jugendliche (z.B. in Schulen und in der außerschulischen Jugendarbeit). Mittlerweile gibt es aber auch demokratiepädagogische Projekte mit Kindern. Laut Jan van Deth (2010), der eine empirische Untersuchung zum Demokratieverständnis bei Kindern durchführte, sind diese bereits im späten Kindergarten- und frühen Grundschulalter grundsätzlich in der Lage, Demokratie zumindest ansatzweise zu begreifen (van Deth 2010). Sie sind beispielsweise in der Lage, Regeln selbst aufzustellen, demokratisch abzustimmen und auf ihre Einhaltung zu achten. Darüber hinaus sind sie in der Lage, soziale Lernprozesse im Bereich Fairness u.Ä. zu durchlaufen, im Sinne der pädagogischen Ziele im Hinblick auf Demokratie als Lebensform. Hinzu kommt die vielfache Beobachtung, dass gerade Kinder in der Regel noch vergleichsweise vorbehaltlos und wenig vorurteilsbelastet an Dinge herangehen und als noch offener und neugieriger gelten als z.B. Jugendliche. Dies wird als Chance für die Initiierung von demokratischen Lernprozessen auch bei dieser Altersgruppe gesehen. Nicht umsonst wurde etwa im Bundesprogramm „Vielfalt tut gut“ ein eigenes Themencluster „Frühe Prävention“ für diese junge Zielgruppe ins Leben gerufen und Modellprojekte, die Demokratielernen beispielsweise in Kitas und Grundschulen initiieren, gefördert. Eine ganze Reihe von demokratiepädagogischen Initiativen in der Sozialen Arbeit kann mittlerweile einige Erfolge ihrer Arbeit vorweisen.

Elemente des Erfahrungslernens haben in demokratiepädagogischen Konzepten einen hohen Stellenwert. Vornehmliches Lernen durch das Einfordern von Tugenden oder Belehrungen ist hier oft nicht zielführend.

19 Im Rahmen des BLK-Schulprogramms „Demokratie lernen und leben“ wurde eine Reihe Materialien entwickelt und herausgegeben wie z.B. ein Grundlagentext zum Demokratielernen und ein Handbuch für Berater/innen für Demokratiepädagogik in der Schule. Zudem sind detaillierte Feinziele im Bereich verschiedener Lernebenen, Kompetenzen und Lernstandards erarbeitet worden (Edelstein 2007, S. 24ff.). Das Demokratieverständnis, viele Lernziele und Methoden sind auf die Soziale Arbeit übertragbar. Information zu diesem Programm der Bund-Länder-Kommission finden sich unter <http://www.blk-demokratie.de>.

Vielmehr sollte es darum gehen, „konkrete Erfahrungen mit lebens- und gesellschaftsnaher Demokratie in vielfältigster Form“ (Himmelman 2004, S. 9) zu ermöglichen. Dazu gehören z.B. Programme zur Konfliktregelung, Mediation, Gewaltprävention und gegen Radikalisierungen und Ausgrenzungstendenzen. Mittlerweile sind einige demokratiepädagogische Methoden und Techniken für verschiedene Einrichtungen, z.B. der Kinder- und Jugendarbeit, entstanden. Dazu gehören etwa das Jugendparlament, Planspiele wie „Wir bauen ein Dorf“, das z.B. in der Jugendverbandsarbeit eingesetzt wird, oder Strategien, bei denen Jugendlichen gezielt Verantwortung übertragen wird, wie etwa die peer education. Darüber hinaus werden dadurch für das Demokratielernen so wichtige Prozesse wie das Erwerben sozialer Kompetenz angestoßen – dies ist manchmal Hauptziel von Lernprozessen, manchmal findet dies eher „nebenbei“ statt (z.B. das Einüben von Kooperationsfähigkeit bei der Inszenierung von Theaterstücken). Demokratielernen kann zudem explizit (als „Demokratie-Lernen“ gekennzeichnet und im Sinne formalisierter Bildungsangebote) oder auch implizit gelernt werden, beispielsweise in informellen Lernprozessen und in Settings, in denen z.B. Elemente von Partizipation initiiert werden wie etwa das gemeinsame Aufstellen von Regeln, Mitbestimmung über Curricula o.Ä. Eine glaubwürdige und nachhaltige Umsetzung einer Demokratiepädagogik im Sinne von „Demokratie lernen und leben“ gelingt vor allem dann, wenn die institutionellen Strukturen, in denen demokratisches Lernen initiiert wird, ebenfalls durch eine demokratische Kultur geprägt sind. Wenn Demokratie als Gesellschafts- und Lebensform von den Einrichtungen auch vorgelebt wird, können auch die Adressat/innen demokratiepädagogischer Konzepte am ehesten überzeugt werden. Ideen und Konzepte, wie man Mitbestimmung in Gesellschafts-, Gruppen- und Organisationsstrukturen implementieren kann, gibt es genug. Sie reichen von der Mitarbeit etwa von Kindern und Jugendlichen in Gremien, die über die strategische Ausrichtung von Schule oder Jugendeinrichtungen mitentscheiden, über Bedarfsabfragen und partizipative räumliche Umgestaltung von Einrichtungen, die Mitgestaltung von Kooperationen mit Eltern und der Jugendarbeit bis hin zu Streitschlichterprogrammen und Ähnlichem.

Bedeutung der Demokratiepädagogik für die Soziale Arbeit

Demokratiepädagogische Konzepte bergen für die Soziale Arbeit ein großes Potenzial, gerade vor dem Hintergrund der bereits skizzierten gesellschaftlichen Herausforderungen. Traditionell hat es die Soziale Arbeit mit Menschen zu tun, die strukturell benachteiligt sind, sich in prekären Lebenslagen befinden und materielle und/oder psychosoziale Probleme haben und in

ihrer Lebensbewältigung eingeschränkt sind. Sie ist unmittelbar mit Themen wie Armut und Ausgrenzung, aber auch persönlicher Perspektivlosigkeit und Misstrauen gegenüber „der Politik“ und öffentlichen Institutionen befasst. Neben einem Fürsorge- und Hilfeauftrag hat sie einen Bildungsauftrag, in den sich demokratiepädagogische Konzepte gut integrieren lassen – konkret z.B. Elemente sozialen Lernens (wie friedliche Formen der Konfliktregulierung), aber auch Ansätze zur Stärkung des Selbstbewusstseins, der eigenen Handlungsfähigkeit als mündiges Subjekt im Rahmen der Möglichkeiten demokratischer Mitbestimmung (z.B. in der eigenen Kommune oder in der Jugendeinrichtung). Dieser Bildungsauftrag bezieht sich nicht nur auf intervenierende, sondern auch auf präventive Angebote, hat also auch Adressat/innen ohne psychische, soziale und/oder materielle Problemlagen zur Zielgruppe.

In Institutionen der Sozialen Arbeit werden wie im Schulbereich demokratiepädagogische Prozesse oft im Rahmen von Modellprogrammen und -projekten umgesetzt.²⁰ Neben den Zielgruppen Kinder und Jugendliche werden oft auch pädagogische Multiplikator/innen geschult und Kooperationen u.a. mit Schulen und anderen Schlüsselinstitutionen des Sozialraumes (z.B. Stadtteilmanagement) angestrebt. Dabei wird sowohl präventiv als auch intervenierend gearbeitet.

Konzeptionell lassen sich im Übrigen demokratiepädagogische Konzepte und Strategien gut mit der Philosophie einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit (Thiersch 2010) verknüpfen, die den Menschen in der Auseinandersetzung mit seiner Welt und seinen Alltagsroutinen sieht und dabei berücksichtigt, dass die Menschen je lebensweltspezifische Erfahrungen und Ressourcen haben. Demokratie kann nur zur Lebensform im Sinne Deweys werden, wenn sie an den Lebenswelten der Zielgruppen ansetzt und diese in ihren Spezifika berücksichtigt. Auch zum Empowerment-Ansatz und der Strategie der Subjektorientierung (Scherr 1997) in der Sozialen Arbeit gibt es deutliche Synergien: Zu den Zielen der Demokratiepädagogik gehört es, Menschen zu Autonomie und einem selbstbestimmten Leben sowie Selbstbewusstsein zu befähigen und die Entfaltung ihrer individuellen und einzigartigen Persönlichkeit zu stärken. Auch in methodischer Hinsicht gibt es Parallelen. So sind in der Sozialen Arbeit z.B. Methoden der Gruppen- und Gemeinwesenarbeit verbreitet, ebenso in demokratiepädagogischen Ansätzen, wo gerade die Gemeinwesenarbeit eine herausragende Rolle spielt.

Auf der Ebene der Arbeitsfelder lassen sich besonders offensichtliche Synergieeffekte zwischen der Demokratiepädagogik und der Sozialen Arbeit

20 Die Programme „Kompetent für Demokratie“ und „Vielfalt tut gut“ wurden bereits erwähnt, das heutige Nachfolgeprogramm dieser beiden mit dem Titel „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“ greift die Erfahrungen aus den vorangegangenen Förderphasen auf.

in der Kinder- und Jugendarbeit feststellen. Sowohl Institutionen der Jugendarbeit als auch Kindertageseinrichtungen bergen beispielsweise gegenüber der Schule das vergleichsweise größere Potenzial für demokratische Lernprozesse – denn sie haben keine festen Curricula. Außerdem gelten einige Prinzipien der Kinder- und Jugendarbeit wie Freiwilligkeit, geringe Machtmittel, Offenheit und die Schaffung von Gelegenheiten zur Selbstbildung bzw. zu Selbstlernprozessen für die Demokratiepädagogik gleichermaßen. Und Selbstbildungsprozesse werden gerade durch „experience“, durch Erfahrungslernen, gestärkt (z.B. durch Planspiele). Ein weiterer Synergieeffekt zwischen der Demokratiepädagogik und der Kinder- und Jugendarbeit ist der hohe Stellenwert des jugendlichen Autonomieanspruchs in der Kinder- und Jugendsozialarbeit – eine Parallele zum Ziel der Demokratiepädagogik, mündige Bürger/innen auszubilden. Damit setzen sowohl die Demokratiepädagogik als auch die Soziale Arbeit auf „Mündigkeitspotenziale des Subjekts“ (Sturzenhecker/Richter 2010, S. 105). Zudem ist im Kinder- und Jugendhilfegesetz festgehalten, dass der gesetzliche Auftrag darin besteht, die Mitbestimmung der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten und entsprechende Strukturen zu schaffen. Wenn man diese Aspekte zusammen betrachtet, bedeutet das zum einen, dass in Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit demokratische Strukturen erforderlich sind, und zum anderen, dass die Aneignung von Demokratie unter Jugendarbeitsbedingungen weniger Erziehung, sondern vielmehr ein (Selbst-) Bildungsangebot ist bzw. sein sollte. „Demokratie wird dann nicht didaktisch-kognitiv vermittelt, sondern durch die selbsttätige Mitbestimmungspraxis der Beteiligten im Alltag der Jugendarbeit erlernt“ (Sturzenhecker/Richter 2010).

In der Praxis der Sozialen Arbeit werden demokratiepädagogische Ansätze beispielsweise in der offenen Jugendarbeit, in der Jugendverbandsarbeit und in Kindertageseinrichtungen umgesetzt. Dazu gehören neben Konzepten, die sich an die Adressat/innen der Einrichtungen richten, auch Fortbildungen und Materialien für die pädagogischen Fachkräfte.²¹ Im Gegensatz zum Schulbereich, wo durch das erwähnte BLK-Programm systematisch Konzepte, Lernziele, Methoden und Materialien entwickelt worden sind, gibt es solch einen übergreifenden Ansatz in der Sozialen Arbeit nicht. Das ist jedoch angesichts der Pluralität der Arbeitsfelder und Zielgruppen nicht weiter verwunderlich. Vielmehr werden für die verschiedenen Arbeitsfelder und Institutionen je spezifische demokratiepädagogische Ansätze und Strategien entwickelt werden müssen.

21 Vgl. dazu exemplarisch Modellprogramme und ihre Materialien aus dem Programm „Vielfalt tut gut.“ Sie sind zusammen mit anderen Materialien (teilweise) erhältlich in der Vielfalt-Mediathek (unter: <http://www.vielfalt-mediathek.de>).

Genau dafür werden beispielsweise die genannten Modellprogramme gefördert.

Grenzen und Kritik

Die Potenziale der Demokratiepädagogik für die Soziale Arbeit sind nun deutlich geworden – sie werden allerdings bisher nur eingeschränkt genutzt.

Erstens werden in der Sozialen Arbeit zwar auf der pädagogisch-praktischen Ebene, z.B. in Maßnahmen und Projekten oft demokratiepädagogische Elemente eingesetzt, aber auf der Ebene der Strukturen geschieht noch zu wenig (Sturzenhecker/Richter 2010). Eine ähnliche Problematik ist im Schulsystem anzutreffen, wo demokratiepädagogische Ansätze zum Teil (nicht aber flächendeckend) zwar initiiert werden, aber die institutionellen Strukturen weitgehend (bis auf ein paar ausgewählte Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen) unverändert blieben (auch vor dem Hintergrund von Schulgesetzen und -behörden, Ausbildungsvorgaben und Zuständigkeiten) (Krüger-Potratz 2012, S. 6) Es gilt also für die Soziale Arbeit, die demokratische Verfasstheit der eigenen Institutionen und ihrer Strukturen, Hierarchien, Zuständigkeiten und Leitbilder kritisch zu prüfen. Dies betrifft z.B. die Mitbestimmungsmöglichkeiten in größeren sozialen Organisationen und ihren Dachverbänden (wie etwa AWO, Caritas, Diakonie und das Deutsche Rote Kreuz), aber auch alle anderen, die beispielsweise Demokratie-Lernen in der Kinder- und Jugendarbeit umsetzen wollen. Hier müssen passende Formen entwickelt werden, wie das Spannungsfeld zwischen Partizipation (Gewähr begrenzter Mitsprache- und Mitwirkungsmöglichkeiten im pädagogischen Rahmen wie Regeln verhandeln) und gewissermaßen „voller“ Demokratie (strukturelle Mitbestimmung ist inkludiert als volle Beteiligungs- und Entscheidungsberechtigung) sinnvoll bearbeitet werden kann. Fachkräfte der Sozialen Arbeit, die demokratiepädagogisch arbeiten wollen, haben in der Regel eingeschränkte Spielräume, was Veränderungsmöglichkeiten der Mitbestimmungsstrukturen in ihrer konkreten Einrichtung und vor allem ihrer Träger angeht. In der Praxis zeigt sich entsprechend, wie weit demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten – im Sinne von basisdemokratischen Formaten – reichen, auch vor dem Hintergrund von Praktikabilität und personellen und finanziellen Ressourcen. Dies sollte aber Fachkräfte nicht daran hindern, demokratiepädagogische Vorhaben dennoch umzusetzen und die demokratiepolitischen Spielräume, die sie in ihrer Einrichtung haben, so weit wie möglich auszuschöpfen.

Zweitens wird die Demokratiepädagogik in Schulen und in der Sozialen Arbeit vor allem in Form von Modellprojekten umgesetzt. In der Regel ist

dadurch die nachhaltige Verankerung einer Philosophie des „Demokratie Lebens und Lernens“ deutlich erschwert. Zudem werden solche Initiativen von Einrichtungsleitungen, Führungskräften bei Trägern, Dachverbänden und anderen einflussreichen Personen in Schule und Sozialer Arbeit zum Teil nicht ausreichend wertgeschätzt, wenn sie nicht „top down“ initiiert und flächendeckend zu einem Qualitätsstandard erhoben werden. Daher kann eine fortwährende Förderung durch Modellprogramme kontraproduktiv sein, sofern dadurch nicht verlässliche, nachhaltige und möglichst weitreichende demokratieorientierte Strukturen und Angebote in den Einrichtungen entstehen.

Wenn man sich Stellenwert, Perspektiven und Potenziale von Diversity Education für die Soziale Arbeit anschaut, kommt man zum Teil zu ähnlichen Schlussfolgerungen: Es wird relativ viel experimentiert und eine ganze Reihe guter Ideen umgesetzt, oft mit Erfolg – aber vieles durchdringt die Strukturen und Institutionen nicht ausreichend, flächendeckend und nicht nachhaltig genug. Doch zunächst zu konzeptionellen Charakteristika von „Diversity Education“ im Einzelnen.

Diversity Education

Selbstverständnis von Diversity Education und Dimensionen von Diversity

Mit Diversity Education werden oft mehrere Ziele verfolgt. Einerseits wird auf bestehende Benachteiligungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Männern und Frauen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund) aufmerksam gemacht, diese werden kritisch hinterfragt und vor dem Hintergrund das eigene Denken und Handeln, eigene Vorurteile und Stereotypen kritisch überprüft und verändert. Andererseits soll Diversity bzw. Vielfalt als Chance und als Gewinn gesehen und damit ein Umdenken gefördert werden – von einer defizitorientierten hin zu einer ressourcenorientierten Sichtweise auf bestimmte Bevölkerungsgruppen. Letztlich geht es hier wie bei der Demokratiepädagogik auch um die Stärkung eines friedlichen und gleichberechtigten Miteinanders, mit einem besonderen Fokus auf den Abbau von Vorurteilen und Diskriminierungen und einer positiven Bewertung der Vielfalt der Gesellschaft.²²

22 Diversity Education und die damit verwandte Strategie des Diversity Management gibt es im angloamerikanischen Sprachraum bereits seit den 80er Jahren (Prenzel 2007, S. 50).

Zu den Dimensionen von Diversity bzw. Vielfalt: Meistens werden sechs Kerndimensionen von Vielfalt genannt: Alter, Befähigung bzw. Behinderung, ethnisch-kulturelle Prägung, biologisches bzw. soziales Geschlecht, sexuelle Orientierung und religiöse Glaubensprägung (z.B. Stuber 2004, S. 17). Diese sechs Kerndimensionen sind gleichzeitig Bestandteil des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG). Andere unterscheiden zwischen primären und sekundären Dimensionen von Diversity, wobei zu Ersteren die sechs Kerndimensionen gezählt werden, zu den sekundären Dimensionen zählen z.B. Einkommen, Elternschaft und Ausbildung.²³ Einer der umfassendsten Diversity-Begriffe kommt von Lee Gardenwartz und Anita Rowe (2003), die nicht nur Strukturkategorien wie Geschlecht etc. berücksichtigen, sondern auch Lebenslagen wie Elternschaft, Familienstand, Ausbildung, Stellung im Beruf und individuelle Kriterien wie beispielsweise persönliche Gewohnheiten. Solche umfassenden Diversity-Konzeptionen öffnen den Blick auf viele möglicherweise relevante Dimensionen, sie sind jedoch nicht unumstritten. Geschlecht, Herkunft oder Behinderung sind zentrale gesellschaftliche Strukturkategorien, entlang derer Diskriminierungen und Negativbewertungen stattfinden – oft mit massiven gesellschaftlichen Benachteiligungen. Sie sind mit Kategorien wie Elternschaft nicht vergleichbar (zu dieser Kritik vgl. exemplarisch Auernheimer 2011). Die Unterteilung in Primär- und Sekundärdimensionen versucht dem Rechnung zu tragen.²⁴ In der Praxis spielen jedoch zumeist die sechs Kerndimensionen bzw. einige davon eine Rolle.

Für den Bildungs- und Sozialbereich und für die öffentliche Verwaltung wurden alternativ zur eher ökonomisch-gewinnorientierten Variante des Diversity-Verständnisses der Wirtschaft kritische und an Menschenrechten

Beides ist u.a. als Folge der Bürgerrechtsbewegungen der USA entstanden, vorangetrieben insbesondere durch „black movement“, Frauenbewegung und die sozialen Bewegungen der Schwulen und Lesben sowie Menschen mit Behinderung. Es ging hierbei um Bürgerrechte und gleichberechtigte Teilhabe von gesellschaftlichen Minderheiten. Vielfach wurde die Diversity-Perspektive im Rahmen von „affirmative action“-Programmen implementiert, die gesellschaftliche Benachteiligungen ausgleichen sollten. Im Gegensatz zu Diversity Education entwickelte sich Diversity Management in den USA zu einer ökonomischen Strategie des Human Resources Management mit dem Ziel, Vielfalt gewinnorientiert zu nutzen.

23 Vgl. zu den Primär- und Sekundärdimensionen Haselier/Thiel 2005, S. 17, Merx 2007. Auch die Gesellschaft für Diversity Management bezieht sich auf dieses Modell (unter: <http://www.diversity-gesellschaft.de>).

24 Zu bedenken ist allerdings, dass Diversity-Ansätze mit sehr vielen Diversity-Dimensionen in die Beliebigkeit (und damit tendenziell in die Bedeutungslosigkeit) abzurutschen drohen – nicht zuletzt auch, weil dies die Umsetzung von Diversity in die Praxis von Bildungsprogrammen und Organisationsentwicklung stark erschwert, wenn nicht sogar verunmöglicht.

und sozialen Ungleichheitsverhältnissen orientierte Diversity-Ansätze entwickelt, die in der Regel stärker Antidiskriminierungsstrategien akzentuieren.²⁵ Die Entwicklung solcher Konzepte (sowohl von Diversity Education etwa für Kitas, Schulen und Jugendeinrichtungen als auch von Diversity Management als Organisationsstrategie) wurde und wird ebenfalls u.a. in den bereits genannten Bundesprogrammen „Vielfalt tut gut“, „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“, dem Vorläuferprogramm „Entimon“, „XENOS-Integration und Vielfalt“ und diversen Initiativen auf Landesebene gefördert. Nicht umsonst werden Diversity-Ansätze in denselben Programmen gefördert wie demokratiepädagogische Konzepte – haben sie doch gleichermaßen die Ziele des mündigen, selbstbewussten und konstruktiven Umgangs miteinander auf gleicher Augenhöhe, das Vermeiden von Diskriminierungen und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit und idealerweise das zivilgesellschaftliche Engagement dagegen.

Entscheidend für das pädagogische Konzept der Diversity Education ist nun das, worauf Rudolf Leiprecht (2011) in seinem Buch zu diversitätsbewusster Sozialer Arbeit hinweist: Viele der genannten Differenzlinien²⁶ sind Gegenstand von Selbst- und Fremdzuschreibungen und von Gruppenkonstruktionen, die zu Privilegien oder aber zu Benachteiligungen und Negativbewertungen führen können – je nachdem, wie der gesellschaftliche Diskurs gestaltet und das soziale Umfeld ausgeformt ist. Welche Schieflage es beispielsweise im Bereich der beruflichen Führungspositionen zwischen den Geschlechtern gibt, ist hinlänglich bekannt.²⁷ Auch fortwährende Fremdzuschreibungen aufgrund der Herkunft können zu Benachteiligungen führen, wie z.B. für die Bereiche Schule und Arbeitswelt einschlägig belegt.²⁸ Zudem ist zu bedenken, dass entlang solcher Diversitätsmerkmale oft unterschiedliche „Ressourcen, Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Lebensweisen, Krisenbe-

25 Dies geht einerseits darauf zurück, dass Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs ein anderes Selbstverständnis und einen anderen Auftrag haben als privatwirtschaftliche Unternehmen. Soziale Arbeit beispielsweise hat als Leitbild die soziale Gerechtigkeit, die sich aus dem Sozialstaatsgebot der Verfassung ableitet (Schröer 2006, S. 65).

26 Der Begriff „Differenzlinien“ (dazu gehören auch z.B. die sehr wirkungsmächtige Kategorie der sozialen Schichtzugehörigkeit, aber auch Kategorien wie Sprache und Hautfarbe) wird vor allem im Kontext der Intersektionalitätsanalyse (Lutz/Krüger-Potratz 2002, Riegel 2010) verwendet. Er schließt die genannten Diversitätsdimensionen ein, geht aber darüber hinaus und kennzeichnet, dass es eine nicht abgeschlossene „Liste“ von Differenzlinien geben kann, die analytisch bedeutsam sein können. In diesem Sinne werden in diesem Text die Begriffe Diversitätsdimensionen und Differenzlinien unterschiedlich verwendet.

27 Vgl. dazu exemplarisch Kleinert u.a. (2007).

28 Vgl. dazu exemplarisch Farrokhzad (2007 und 2009), Rosen (2011), Ofner (2003), Weber (1999).

wältigungsmuster festzustellen“ sind (Leiprecht 2011, S. 7). Folgerichtig ist die Thematisierung von Antidiskriminierungsstrategien ein zentrales Element von Diversity Education, auch bereits bei Kindern und Jugendlichen.

Aus der einschlägigen Literatur²⁹ lassen sich für Diversity Education einige zentrale pädagogische Leitziele formulieren:

- Adressat/innen und Fachkräfte werden aufmerksam auf den Einfluss von Differenzlinien (inklusive der Kerndimensionen von Diversity) wie Geschlechtszugehörigkeit, Herkunft etc. auf Lebenschancen und -barrieren³⁰ – die realen Verschränkungen von Differenzlinien mit Diskriminierungsmechanismen und Macht- und Herrschaftsverhältnissen werden ihnen bewusst.
- Sie reflektieren kritisch ihre eigene Position und ihr eigenes Handeln im Kontext von Dominanzverhältnissen und verändern diese gegebenenfalls.³¹
- Sie berücksichtigen Differenzlinien in angemessener Form, ohne die Menschen „in Schubladen zu stecken“.
- Sie befassen sich kritisch mit gesellschaftlichen Normalitätsannahmen und Homogenitätserwartungen.
- Sie unterlassen Benachteiligungen, Ausgrenzungen und pauschale Negativbewertungen und/oder machen andere darauf aufmerksam.
- Sie kennen und schätzen die Vorteile einer selbstbestimmten Lebensgestaltung und lehnen rechtsextreme und andere menschenfeindliche Ordnungsmodelle ab.

Im Rahmen von Diversity Education geht es also u.a. darum, auf die Wirkmächtigkeit von Differenzlinien aufmerksam zu werden (z.B. auf Fremdzuschreibungen gegenüber türkischen Frauen und die Folgen) und auf damit verbundene Mechanismen der Ein- und Ausgrenzung³² und dabei die

29 Vgl. exemplarisch Hormell/Scherr (2005) und Leiprecht (2010).

30 Sie berücksichtigen dabei gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Einflüsse. Sie sind dann z.B. in der Lage, das politisch und medial konstruierte Feindbild Islam kritisch zu reflektieren oder sie können rekonstruieren, warum sich jemand in eine Opferrolle begibt und damit seine Handlungsfähigkeit eingeschränkt ist. Damit ist es z.B. wichtig zu erkennen, welche individuelle Bedeutung bestimmte Differenzlinien für einzelne Subjekte haben und wie sie damit umgehen (können).

31 Von Fachkräften beispielsweise wird das oft die Arbeit bestimmende Postulat „Wir behandeln alle gleich“ kritisch überprüft und erkannt, dass dies Ungleichheiten produzieren kann, z.B. wenn unterschiedliche Sprachkenntnisse und Bildungshintergründe vorliegen.

32 Ein Beispiel: Während in den 50er und 60er Jahren das „katholische Mädchen vom Lande“ als bildungsbenachteiligt galt (Begründung war oft „Du heiratest ja eh.“), haben es heute und in der jüngeren Vergangenheit insbesondere türkische Mädchen damit zu tun, dass sie nicht selten von weiterführenden Bildungsabschlüssen „wegberaten“ werden (Begründungen z.B.: „Als türkisches Mädchen brauchst Du kein Abitur“ oder: „Du

eigene Position und das eigene Handeln zu überprüfen und ggf. zu verändern, um mögliche Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen zu minimieren. In diversitätsorientierten Ansätzen werden vor allem in der antidiskriminierungsorientierten Variante immer häufiger Erkenntnisse aus der Intersektionalitätsanalyse³³ genutzt: hier wird die Wirksamkeit von Differenzlinien auf subjektive Möglichkeitsräume von Individuen nicht additiv, sondern in ihrer Verschränkung ineinander wahrgenommen. Ein Beispiel für die Soziale Arbeit mit gewaltbetroffenen Frauen: Eine Frau mit Migrationshintergrund ist durch einen ungünstigen Aufenthaltsstatus in besonderem Maße von ihrem gewalttätigen Ehemann abhängig. Möglicherweise ist sie zusätzlich durch gesundheitliche Beeinträchtigungen nur eingeschränkt handlungsfähig usw. Hier zeigt sich, dass mehrere Differenzlinien (Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Gesundheit) ineinander verschränkt sind und dies für eine passgenaue Beratung wichtig ist zu wissen bzw. sich bewusst zu machen. Zudem sensibilisiert die „intersektionelle Perspektive“ für weitere Differenzlinien, die soziale Ungleichheitsverhältnisse begünstigen können (wie etwa die Staatsangehörigkeit, Besitz/Vermögen und Sprachkenntnisse), in der Regel jedoch nicht im Rahmen der genannten Sekundärdimensionen von Diversität berücksichtigt sind.

Zielgruppen von Diversity Education sind in der Regel Kinder, Jugendliche und Erwachsene (z.B. in Ausbildung und Arbeit) sowie Fach- und Führungskräfte, etwa aus dem Bildungs- und Sozialbereich, im Zusammenhang mit Diversity Management oft auch Fachkräfte der öffentlichen Verwaltung. Mittlerweile gibt es bereits Konzepte von Diversity Education ab dem Kindergartenalter und entsprechende Fortbildungen für

braucht nicht zu studieren, eine Erzieherinnenausbildung reicht doch aus“) (vgl. hierzu exemplarisch Weber (1999) und Farrokhzad (2007)).

- 33 Der ursprünglich von schwarzen US-amerikanischen Feministinnen entwickelte Ansatz ist in der deutschsprachigen Soziologie, insbesondere in der Geschlechter- und Migrationssoziologie, im Aufwind und findet immer häufiger Anwendung (vgl. hierzu Lutz/Herrera Vivar u.a. 2011 und Lutz/Krüger-Potratz 2002; weitere Anwendungsbeispiele in empirischen Studien vgl. exemplarisch Farrokhzad 2007 und Farrokhzad/Ottersbach u.a. 2010). Er bezeichnet die Analyse sozialer Phänomene an Schnittpunkten (intersections) von Differenzlinien bzw. Diversitätsmerkmalen wie Geschlecht, Alter etc. und geht davon aus, dass insbesondere die Gleichzeitigkeit und die Überkreuzung von Differenzlinien Ausgangspunkt der Analyse menschlicher Lebenslagen, menschlichen Denken und Handelns sein sollte. Wird diese analytische Perspektive in z.B. Gender- und Diversity-Konzepte integriert, werden diese dadurch qualitativ aufgewertet, da a) das Zusammenwirken verschiedener Differenzlinien systematisch betrachtet wird und b) in Rechnung gestellt wird, welche Differenzlinien überhaupt wann bei wem konstitutiv bedeutsam sind. Idealerweise ist eine „intersektionelle Perspektive“ integraler Bestandteil diversitätsorientierter Arbeit. Denn sie ist es, die a) auf Überkreuzungen und Hierarchisierungen zwischen Differenzlinien hinweist und b) auf die notwendige Flexibilität im Zulassen möglicher neuer Differenzlinien verweist.

pädagogische Fachkräfte dazu.³⁴ Diversity Education versteht sich dezidiert als ein Ansatz, mit dem auf differenzlinienbedingte soziale Ungleichheiten hingewiesen und auf deren Abbau hingewirkt werden soll. Gleichzeitig soll auf die Chancen hingewiesen werden, die Diversitätsbewusstheit bietet (z.B. Mehrsprachigkeit in sozialen Einrichtungen).³⁵

Wie bei der Demokratiepädagogik auch hat bei Diversity Education soziales Lernen und Erfahrungslernen einen hohen Stellenwert, und Belehrungen bzw. die eindimensionale Ansprache der kognitiven Lernebene sind unzureichend, teilweise sogar kontraproduktiv. Diversität muss „erlebt“ werden, ebenso, welche Chancen und Einschränkungen damit verbunden sind. Mittlerweile gibt es viele programmatische, konzeptionelle und didaktisch-methodische Anregungen und Praxismaterialien zu Diversity Education,³⁶ beispielsweise auf der Ebene von Postulaten und Prinzipien (wie Prenzel 2007, Leiprecht 2011, Hormel/Scherr 2005), und andererseits viele Praxismaterialien für Diversity Trainings (z.B. aus dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“). Hierbei werden viele Anleihen bei bereits länger etablierten Ansätzen gemacht. So wird in der bundesrepublikanischen Fachdiskussion zu Recht auf nützliche Verknüpfungen zwischen Diversity Education auf der einen und den bereits länger bestehenden Richtungen Gender-Pädagogik, Integrative/Inklusive Pädagogik und Interkulturelle Pädagogik hingewiesen (Prenzel 1993 und 2007, Leiprecht 2008 und 2011).³⁷

Diversityorientierte Ansätze haben wie demokratiepädagogische eine individuelle und eine strukturelle Komponente. Daher ist die

34 Im Rahmen des Projekts „Kinderwelten“ des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) in der Internationalen Akademie gGmbH an der Freien Universität Berlin ist beispielsweise ein ausgearbeitetes Konzept für Kitas mit dem Titel „Vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung“ entstanden.

35 Manches Mal müssen die Adressat/innen überhaupt auf ihre Ressourcen hingewiesen werden, die ihnen oft dann nicht bewusst sind, wenn sie im gesellschaftlichen Diskurs als defizitbehaftet gelten (z.B. deutsch-türkische Zweisprachigkeit). Ein Projekt im Lokalen Aktionsplan gegen Rassismus und für Vielfalt und Toleranz (LAP) des Regionalverbands Saarbrücken beispielsweise hat diversitätsbewusste Bewerbungstrainings für Jugendliche mit Migrationshintergrund angeboten, sie dort gezielt auf ihre Ressourcen hingewiesen und ihnen Selbstvermarktungsstrategien beigebracht, die ihren Hintergrund als Vorteil für mögliche Arbeitgeber sichtbar machen (Farrokhzad 2008).

36 Vgl. exemplarisch Prenzel (2007) auf programmatisc her Ebene, Hormel und Scherr (2005) für die Schule, das Programm „Eine Welt der Vielfalt“ (2004), ein aus dem angloamerikanischen Sprachraum adaptierter Ansatz („A World of Difference“) – der Letztgenannte orientiert sich stark an Strategien interkulturellen Lernens.

37 Grundsätzlich herrscht zu Recht jedoch weitgehend Einigkeit darüber, dass Diversity Education die Disziplinen Gender, Inklusive und Interkulturelle Pädagogik nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen und/oder ihnen ein gemeinsames „Dach“ bieten kann. Vertieftes fachliches Wissen, Konzepte und Ideen für die Praxis zu verschiedenen Diversitätsmerkmalen können nur auf diese Weise entstehen (Leiprecht 2011, S. 38).

Implementierung von Diversity Management im Bildungs- und Sozialbereich eine Voraussetzung, die Lernprozesse im Bereich Diversity Education erheblich begünstigt, da solche Institutionen Vorbildcharakter haben und damit signalisieren, dass sie die Umsetzung eines konstruktiven Umgangs mit Vielfalt ernst meinen, ernst nehmen und sich davon selbst nicht ausnehmen.

Bedeutung von Diversity Education für die Soziale Arbeit

Diversity Education birgt ebenso wie die Demokratiepädagogik ein hohes Potenzial für die Soziale Arbeit, gerade auch angesichts der beschriebenen epochaltypischen Schlüsselprobleme, mit denen es die Soziale Arbeit in verschiedensten Arbeitsfeldern zu tun hat (z.B. gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, rechteextreme Orientierungen, Politikverdrossenheit, Armut, Perspektivlosigkeit, „Bildungsverlierer“). Nicht ohne Grund wurde der 33. Sozialpädagogiktag 2009 in Tübingen unter dem Titel „Differenz und Ungleichheit. Diversität als Herausforderung für die Soziale Arbeit“ ausgerichtet. Aus dieser Tagung ist der Band „Diversitätsbewusste Soziale Arbeit“ (Leiprecht 2011) entstanden. Und nicht umsonst sind viele Modellprojekte, die sich den verschiedenen Varianten von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit widmen, in der Sozialen Arbeit angesiedelt.³⁸

Die Prinzipien von Diversity Education sind in hohem Maße an das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit anschlussfähig. Nach der Definition der International Federation of Social Workers zählt zu den Prinzipien Sozialer Arbeit die Wahrung und Verteidigung von Menschenwürde, Menschenrechten und sozialer Gerechtigkeit.³⁹ Gemäß einer Broschüre des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit mit dem Titel „Grundlagen für die Arbeit des DBSH“ (2009, S. 8ff.) gilt eine ganzheitliche Sichtweise auf die Individuen als zentral. Fachkräfte der Sozialen Arbeit sind dort aufgerufen, aktiv zu werden gegen negative Diskriminierung, Verschiedenheit anzuerkennen, außerdem das Recht auf Beteiligung zu stärken. All dies sind ebenfalls Ziele diversitätsorientierter Sozialer Arbeit, ebenso wie das Erkennen und Entwickeln von Stärken. Darüber hinaus können Strategien und Elemente von Diversity Education Hilfen zur Lebensbewältigung sein – das gilt z.B. dann, wenn die Steigerung der Selbstwirksamkeit und die Erweiterung des subjektiven Möglichkeitsraumes Ziele von entsprechenden Initiativen bzw. pädagogischen Formaten sind. Der

38 Vgl. die bereits in einer vorhergehenden Fußnote angesprochenen Bundesprogramme „Vielfalt tut gut“ und „XENOS-Integration und Vielfalt“.

39 Silvia Staub-Bernasconi (2007) hat im Zusammenhang mit diesem Selbstverständnis die Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession bezeichnet und konzeptualisiert.

Einfluss von Differenzlinien wie Geschlecht, ethnisch-kulturelle Herkunft, Alter u.a. und damit verbundene soziale Ungleichheiten begegnen den Fachkräften der Sozialen Arbeit in allen Arbeitsfeldern und auf unterschiedliche Art und Weise. In der praktischen Arbeit als Diversity-Trainerin und interkulturelle Trainerin mit Fachkräften der Sozialen Arbeit kann die Autorin ein großes Interesse am Thema in verschiedensten Arbeitskontexten beobachten – beispielsweise bei Fachpersonal aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit und der Jugendverbandsarbeit, der Psychiatrie, aus Frauenberatungsstellen, Institutionen der sozialpädagogischen Familienhilfe, Kindertageseinrichtungen, Arbeitslosenzentren, Bildungs- und Beschäftigungsträger, Drogenberatungsstellen, Obdachlosenhilfe, Einrichtungen des betreuten Wohnens und Migrationsberatungsstellen und Integrationsagenturen. Alle waren daran interessiert, den konstruktiven Umgang mit der Vielfalt bei ihren Adressat/innen und in ihren Teams zu lernen bzw. strategisch auszubauen, darüber hinaus waren viele bereit, ihr eigenes Denken und Handeln und ihre eigene Position im Rahmen der gesellschaftlichen Differenzhierarchien kritisch zu überprüfen. Diversity Education ist in allen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit denkbar.

Ähnlich wie die Demokratiepädagogik weist auch die Diversity Education hohe Lebenswelt- und Subjektorientierung auf. Das Subjekt etwa wird im Rahmen der diversitätsorientierten Sozialen Arbeit nicht als determiniert bzw. festgelegt durch gesellschaftliche Rahmenbedingungen (allerdings auch nicht losgelöst davon) gedacht, sondern ausgestattet mit einem „subjektiven Möglichkeitsraum“ (Holzkamp 1983) (vgl. Leiprecht (2011), Riegel (2010), Farrokhzad (2007)). Mit dieser Idee können subjektorientierte Veränderungspotenziale erschlossen und gleichzeitig die gesellschaftliche Rahmung kritisch reflektiert und systematisch einbezogen werden – genau diese Zielsetzungen sind auch im allgemeinen sozialarbeitswissenschaftlichen Diskurs anzutreffen. In einer lebensweltorientiert akzentuierten Sozialen Arbeit im Sinne von Hans Thiersch (2010) wiederum können durch eine diversitätsorientierte Perspektive die Existenz verschiedener Differenzlinien, Modi ihrer Überkreuzung und deren Auswirkungen auf die subjektiven Möglichkeitsräume von Adressatinnen und Adressaten bewusst gemacht, kritisch reflektiert und in die Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten sozialer Probleme systematisch einbezogen werden. Auch methodisch gesehen gibt es eine Reihe von Anknüpfungspunkten an die Soziale Arbeit. Die Methoden der Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit sind hier mindestens aufzuzählen. Diversity Education findet derzeit besonders häufig in Form von Gruppenarbeit statt, kann aber auch gut in Beratungssettings, z.B. in Supervisionen, oder in der gemeinwesenbezogenen Stadtteilarbeit genutzt werden.

Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik unterscheidet sich in der Alltagspraxis der Sozialen Arbeit die Strategien der Umsetzung von Diversity Education erheblich. Sie reichen von der Initiierung informeller Lernprozesse (z.B. Abbau von Vorurteilen durch gemeinsame und professionell begleitete Theaterarbeit über Themen wie Rassismus o.Ä.) über explizite Bildungsangebote für Adressat/innen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit bis hin zu organisationsbezogenen Management-Strategien für Organisationen, die ihre Strukturen für Vielfalt stärker öffnen wollen. Im Bildungs- und Sozialbereich überwiegen jedoch in der Tendenz Bildungsangebote für Adressat/innen Fachkräfte. Nicht selten sind diese kombiniert mit daran anschließenden Coaching-Strategien für einen nachhaltigen konstruktiven Umgang mit Vielfalt z.B. in der Kita oder Jugendeinrichtung (dazu gab es Modellvorhaben in einigen der genannten Bundesprogramme). Mittlerweile lässt sich eine zunehmende Verbreitung diversityorientierter Ansätze in der Sozialen Arbeit feststellen – Diversity wird zunehmend Bestandteil der Ausbildung an den Hochschulen, die fachlichen Auseinandersetzungen dazu werden intensiver, eine Reihe von Modellvorhaben hat entsprechende Konzepte für die Alltagspraxis der Sozialen Arbeit hervorgebracht.

Grenzen bzw. Kritik

Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik birgt auch Diversity Education große Potenziale, ist aber in vielen Arbeitskontexten der Sozialen Arbeit noch kein zentrales Thema – wenngleich es zumindest nicht mehr als „Randphänomen“ zu bezeichnen ist. Hinzu kommen einige konzeptionelle Fallstricke.

Erstens: Auf der konzeptionellen Ebene wird kritisiert, dass soziale Schicht in der Regel nicht dezidiert zu den Kerndimensionen von Diversity gezählt wird (Auernheimer 2011, Hormel/Scherr 2005). In der Folge können Diversity-Ansätze zur Verschleierung von Macht- und sozialen Ungleichheitsverhältnissen beitragen. Diese sind es aber gerade (und besonders in der Sozialen Arbeit), die sehr oft bedeutsam sind und deren Kenntnis für einen kompetenten Umgang mit Vielfalt unerlässlich ist. Eine weitere Kritik betrifft die nicht selten ausschließlich positiv dargestellte Vielfalt („Abfeiern von Vielfalt“). Es ist zwar wichtig, auch die positiven Aspekte von Diversity zu betonen, um z.B. mit dem „Mehrwert“ von Vielfalt in der Bevölkerung überzeugen zu können. Dabei sollte jedoch die faktische gesellschaftliche Diskriminierung bestimmter Gruppen, die sich möglicherweise auch in denjenigen Organisationen widerspiegelt, die Diversity Education einführen, nicht verschwiegen werden. Die Fachliteratur

bietet mittlerweile genügend Potenzial, um Diversity in der Sozialen Arbeit so zu konzipieren, dass Machtverhältnisse und soziale Schieflagen systematisch bearbeitet werden können. Es muss vor allem darauf geachtet werden, dass dies konsequent in die Praxis umgesetzt wird. Schließlich ist ein weiteres immer wieder zu beobachtendes Spannungsfeld das Thema „Sonderbehandlung“ bestimmter Adressat/innengruppen (z.B. Menschen mit Migrationshintergrund). Im Kontext der praktischen Sozialen Arbeit wird viel darüber diskutiert, wie sinnvoll eine „Besonderlichung“ von Zielgruppen ist und ob damit nicht neuerlich Unterschiede festgeschrieben und Stereotype reproduziert werden – zu Recht muss auf diese Problematik besonderes Augenmerk gerichtet werden.

Zweitens: Diversity Education wird nicht selten als pädagogisches Konzept (für Adressat/innen der Sozialen Arbeit und die professionellen Fachkräfte als jeweilige Zielgruppen) in Einrichtungen der Sozialen Arbeit eingeführt (z.B. in Form eines mehrtägigen Seminars), aber auf der Ebene der Institution (Fach- und Führungskräfte, Hierarchien) spiegelt sich weder die Vielfalt wider noch eine ausgeglichen erscheinende Verteilung attraktiver beruflicher Positionen. Dies schränkt die Glaubwürdigkeit der Diversity-Initiative ein, da Diversity nicht vorgelebt wird. Ähnliches gilt für die sozialen Organisationen übergeordneten Strukturen (z.B. Verbände/Träger) und für andere strukturelle Barrieren (z.B. strukturelle Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund im Flüchtlingsstatus). Ähnlich wie für die Demokratiepädagogik gilt auch hier, als Fachkraft der Sozialen Arbeit die Strukturen der eigenen Organisation kritisch zu beleuchten und die vorhandenen eigenen Handlungs- und Gestaltungsspielräume in der Organisation zu nutzen.

Drittens: Ähnlich wie bei der Demokratiepädagogik werden auch Ansätze von Diversity Education oft in Form von Modellvorhaben umgesetzt, was entsprechend die nachhaltige Verankerung der „Diversity-Philosophie“ (in Organisationen und in den Köpfen der Akteure und Adressatinnen und Adressaten der Sozialen Arbeit) deutlich erschwert. Dennoch sind Modellvorhaben auch Initiatoren für innovative Ideen und eine erfolgreiche Arbeit vor Ort, wenn einige Bedingungen stimmig sind, wie das folgende Praxisbeispiel zeigen wird.

Praxisbeispiel

Das Charakteristische des im Folgenden vorgestellten Projekts⁴⁰ aus der Kinder- und Jugendarbeit ist, dass es trotz nicht komfortabler finanzieller und struktureller Rahmenbedingungen (kleiner e.V., geringe Basisausstattung, größtenteils abhängig von Projektmitteln) gelingen kann, Elemente von Diversity Education und Demokratielernen zu verbinden und in ein Projektkonzept zu bringen, welches einige Wirksamkeitserfolge aufweisen kann.

Die Ausgangslage: Das Projekt fand in einem Stadtteil einer Großstadt statt, welchen der Projektleiter als von Armut, Bildungsferne und einem hohen Konflikt- und Gewaltpotenzial zwischen ethnisch gemischten Gruppen beschrieb. Darüber hinaus belasten Teile der dortigen Bevölkerung Perspektivlosigkeit, zum Teil prekäre Situation in den Herkunftsländern, Traumatisierungen durch Fluchterfahrungen, mangelnde Deutschkenntnisse. Eine Folge ist, dass die Hauptzielgruppe des Projekts, Kinder und jüngere Jugendliche, viele Konflikterfahrungen in ihren Familien und Negativerfahrungen in den Schulen machen, was sie in ihrem weiteren Weg beeinträchtigt. Die Kinder und Jugendlichen werden als häufig frustriert und demotiviert beschrieben, sie machen kaum Selbstwirksamkeitserfahrungen und sind einer zum Teil starken Kontrolle durch ihre Elternhäuser ausgesetzt. Oft haben sie kaum Kenntnis von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien und demokratischen Elementen sozialen Lernens (gemeinsam Regeln aufstellen etc.).

Zu den Zielen des Projektes gehörte es, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft und beiderlei Geschlechts wertschätzend mit Unterschieden zu anderen umgehen und lernen, diese auch als Ressourcen zu sehen. Außerdem sollten sie Vorurteile abbauen, Konflikte gewaltfrei lösen und demokratische Spielregeln der gleichberechtigten Mitbestimmung lernen und anwenden können. Demokratisches Handeln lernten sie z.B., indem sie unter Anleitung Inhalte und Regeln der Gruppenarbeit selbst bestimmten. Ein weiteres wichtiges Element war das Erlernen von Kooperationsfähigkeit.

Diese sollte in einem Setting erlernt werden, in dem diese Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, positive Gegenerfahrungen zu Schule und zum Teil zum Elternhaus machen zu können. Dies gelang im Rahmen von kontinuierlichen außerschulischen Nachmittagskursen und Projekttagen/-

40 Die Autorin war an der wissenschaftlichen Begleitung des öffentlich geförderten Bundesprogramms, in dessen Rahmen das Projekt gefördert wurde, beteiligt. Aus veröffentlichungsrechtlichen Gründen sind genauere Angaben zu Programm und Projekt anonymisiert.

wochen, wo die Kinder und Jugendlichen spielerisch in gemischten Gruppen (u.a. verschiedene Migrationshintergründe) unterschiedliche Kompetenzen in Hinblick auf Theater, Tanz (Breakdance u.a.), Artistik, Malen/bildnerisches Gestalten lernten. In den Artistikkursen beispielsweise erlebten sie ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit dadurch, dass sie sich artistische Kompetenzen aneignen und diese steigern konnten und zudem selbst Choreographien kreierten. Gleichzeitig wurde dadurch die Kooperationsfähigkeit geschult. Besonders wichtig bei den Angeboten war jedoch dafür zu sorgen, dass sie den Kindern und Jugendlichen Spaß machten – dies war für sie eine zentrale Motivation, auch über einen längeren Zeitraum mitzumachen. In den Kursen wurde mit Kindern und jüngeren Jugendlichen (bis 14 Jahre) verschiedener Schulformen (Klassenstufen 3 bis 8) an Themen wie Gewalt, Erpressung, Rassismus u.Ä. gearbeitet. Zum Abschluss der Projektarbeit wurde das Erlernte vorgestellt (z.B. auf Stadtteilfesten).

Das Besondere in diesem Projekt ist die Kombination von demokratieorientiertem und diversityorientiertem Vorgehen: Herkunft, Geschlecht und soziale Gruppenzugehörigkeit (und damit z.B. Armut) waren dabei am häufigsten Thema. Zudem wurde eine ressourcen- und lebensweltorientierte Arbeitsweise forciert. Ein wichtiges Medium dabei ist in diesem Projekt die kulturpädagogische Herangehensweise. Dabei werden u.a. künstlerische und kulturelle Methoden wie Jörg Hollenbrinks „Theater der Versammlung“, Augusto Boals „Bilder- und Forumtheater“, Keith Johnstones „Improvisationstheater“, oder das „Kreative Schreiben“ nach Lutz von Werder verwendet.

Das Projekt hatte als feste Kooperationspartner eine Reihe von Schulen, vor allem Ganztagschulen. Durch die Beteiligung an Kiez- und Schulfesten soll zudem die als zentral angesehene Vernetzung im Stadtteil erreicht werden. Pädagogischen Fachkräften wurde eine Hospitation bei Kursen/Projekttagen ermöglicht und anschließend ein persönliches Beratungsangebot gemacht. Außerdem haben Fortbildungsangebote stattgefunden. Das Fortbildungs- und Beratungsangebot erstreckte sich auch auf Eltern, die außerdem über Ausflüge und andere Aktivitäten aktiv eingebunden wurden.

Im Laufe des Projekts zeigte sich, dass die Nachfrage nach den Kursen stark anstieg und schließlich das Angebot überstieg. Die Projektaktivitäten trugen zur Steigerung des Selbstbewusstseins der Kinder und Jugendlichen bei – dazu haben vor allem die erlernten neuen Fähigkeiten (Artistik etc.) und deren Vorführung im öffentlichen Raum beigetragen. Viele der Kinder und Jugendlichen waren Erfolgserlebnisse und Beifall nicht gewohnt – ebenso wenig wie viele ihrer Eltern. Dies konnte zur Steigerung des Selbstwertgefühls der Familien beitragen – was zudem eine hohe Motivation bei den Eltern auslöste, das Projekt ehrenamtlich zu unterstützen. Außerdem haben die

Kinder und Jugendlichen gelernt, wie man demokratisch abstimmen und Konflikte gewaltfrei lösen kann – wenngleich sich im Verlauf des Projekts auch zeigte, dass sie dieses Können nicht immer anwenden konnten, sondern in manchen Situationen wieder in alte Verhaltensmuster zurückfielen. Die pädagogischen Fachkräfte haben die Fortbildungen und Beratungen ebenfalls in Anspruch genommen, es konnten einige nachhaltige Kooperationen mit Schulen und Vernetzungen mit anderen wichtigen Institutionen im Stadtteil aufgebaut bzw. gepflegt werden. Das Projekt war im ganzen Stadtteil bekannt und wurde von verschiedenen dort lebenden Bevölkerungsgruppen (mit und ohne Migrationshintergrund, aus verschiedenen sozialen Lebenszusammenhängen) positiv wahr- und angenommen. Schließlich waren einzelne der jungen Teilnehmer/innen, ehemals eher zurückhaltend oder durch prekäre biographische Erfahrungen demotiviert, so selbstbewusst geworden und von ihren eigenen Handlungsfähigkeiten überzeugt, dass sie den Mut aufbrachten, sich in ihrem Stadtteil zu engagieren und z.B. dafür zu kämpfen, dass eine der dortigen Schulen nicht geschlossen wird.

Zu den Stärken dieses Projekts gehörten die auf die Zielgruppen zugeschnittene Verknüpfung unterschiedlicher Konzepte wie Diversity Education und Methoden des Demokratielernens unter dem Dach der Umsetzung kulturpädagogischer Aktivitäten ohne „erhobenen Zeigefinger“. Diese waren zudem größtenteils nicht textlastig und damit für bildungsferne Zielgruppen geeignet und ermöglichten sowohl Spaß an der Sache als auch Motivation, Leistungen zu erbringen. Nicht zuletzt ermöglichte das Projekt das Erlernen von Kooperationsfähigkeit, ohne die die Kinder und Jugendlichen ihre Theaterstücke und Artistikübungen nicht erfolgreich hätten proben können. Jenseits ausgefeilter Konzepte und Methoden gehörte zu den „Erfolgse Geheimnissen“ des Projekts vor allem auch das hohe persönliche Engagement der Projektverantwortlichen. Sie verfolgten ihre Projektziele hartnäckig, aber pädagogisch umsichtig und ohne einen bevormundenden Impetus. Gleichzeitig gab es klare Regeln, auf deren Einhaltung konsequent hingewirkt wurde – von den Projektfachkräften, aber auch von den Kindern und Jugendlichen selbst. Es wurde also wertschätzend und bedarfsorientiert gearbeitet, gleichzeitig waren klare Grenzen gesetzt. Nicht zuletzt war es sicherlich zuträglich, dass der Projektleiter in diesem Stadtteil schon seit langer Zeit in der Sozialen Arbeit aktiv ist und für viele Eltern und Schulen kein Unbekannter ist. Er konnte die bereits aufgebauten Netzwerke und Kontakte nutzen und u.a. über die ihm bereits bekannten Eltern und andere Kooperationspartner Kinder und Jugendliche für das Projekt interessieren. In den Erzählungen der Kinder und Jugendlichen wurde zudem deutlich, dass die Kurse des Projekts nur ein für sie bedeutsames Element waren – das Projekt bedeutete ihnen jedoch weit mehr. Einzelne sprachen von einer „zweiten Familie“, die sie dort gefunden hätten – sie fühlten sich mit dem

Haus und den Projektverantwortlichen stark verbunden, was nicht nur durch die Kurse, sondern auch durch Ausflüge und mehrtägige Freizeitfahrten und Angebote wie Hausaufgabenbetreuung verstärkt wurde – und die aktive und wertschätzende Einbindung der Familien stellte sich als ein weiterer wichtiger Schlüssel zum Erfolg heraus.

Dieses Praxisbeispiel zeigt, dass demokratiepädagogische und diversityorientierte Ansätze in der Praxis z.B. durch solche Projekte einen beobachtbaren Beitrag zu einem friedlichen und gleichberechtigten Miteinander leisten können. Allerdings stößt solch ein Projekt auch an Grenzen und es bedarf darüber hinaus noch anderer Ressourcen, um den Zielen dieser beiden Ansätze auch nachhaltig nahe zu kommen. Die Haltung und das persönliche Engagement der Fachkräfte, die das Projekt umsetzten, war nur eine (sehr wichtige) Ressource. Andere, die nicht gegeben waren, wären gewesen: eine nachhaltige Verankerung dieser Art von Arbeit nach Auslaufen des Modellprojekts und ein Transfer demokratiepädagogischer und diversityorientierter Strategien in andere lokale Arbeitszusammenhänge, um eine nachhaltige Wirkung erzielen zu können und dies auch vorleben zu können. Letzteres kann jedoch von Modellprojektverantwortlichen, noch dazu ggf. auf befristeten Stellen, nicht erwartet werden. Stattdessen würden wirkungsmächtige Akteure in einem Stadtteil (z.B. Politik, Behörden, Schulen, Medien, Trägerlandschaft der Sozialen Arbeit) gemeinsam dran mitwirken, dass „Demokratie leben“ und „Vielfalt gestalten“ zwei Konzepte sind, die in diesem Stadtteil von verschiedenen Akteursgruppen wertgeschätzt und unterstützt werden und somit zu einer Veränderung der Stadtkultur beitragen werden. Von solchen Visionen ist die Realität in der Regel jedoch (noch) weit entfernt.

Fazit

Welche Schlussfolgerungen erlauben nun die Ausführungen der beiden Konzepte im Lichte der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen, ihrer Bedeutung für die Soziale Arbeit und ihrer Potenziale und Barrieren? Es stellt sich die Frage: Welchen Beitrag können in der Sozialen Arbeit angewendete pädagogische Konzepte wie Demokratiepädagogik und Diversity Education tatsächlich leisten, um Politik- und Demokratieverdrossenheit, Gewalt, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit und rechtsextreme Tendenzen zu bekämpfen und Chancengleichheit und ein friedliches, durch gegenseitigen Respekt gekennzeichnetes Zusammenleben zu fördern?

Die erhofften Wirkungen demokratiepädagogischer und diversitätsorientierter Arbeit können unter bestimmten Bedingungen zumindest partiell

erreicht werden. Somit kann durch Demokratiepädagogik und Diversity Education ein (sozial-)pädagogischer Beitrag zur konstruktiven Bearbeitung der genannten gesellschaftlichen Herausforderungen geleistet werden. Die Beteiligten und Betroffenen können befähigt werden, sich kritisch mit diesen gesellschaftlichen Herausforderungen zu befassen, neue Handlungsoptionen zu erlernen und zu erproben und auch Strukturen zu verändern. Und die positiven Resultate dieser Arbeit lassen sich verstärken, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind – wie die Umsetzung von „Demokratie leben“ und Diversity auch auf institutioneller Ebene, Wertschätzung dieser Philosophien durch die jeweiligen Fach- und Führungskräfte, langfristige Einführung von Angeboten in die Regelinstitutionen, vernetzte Zusammenarbeit an einem entsprechenden Selbstverständnis vor Ort. Dabei muss beachtet werden, dass eine demokratische Kultur, in der Vielfalt wertgeschätzt und Benachteiligungen abgebaut werden, nicht zum Nulltarif zu haben ist und dauerhaft auch nicht durch Projekte und Initiativen nachhaltig zu gewährleisten ist.

Jenseits dessen, was möglich ist, bleibt es jedoch dabei, dass, wie Franz Hamburger (1984) schon treffend bemerkte, soziale und politische Probleme nicht allein oder vornehmlich durch pädagogische Konzepte und Aktivitäten gelöst werden können. Diese Grenzen sollten sich Pädagog/innen bzw. Fachkräfte der Sozialen Arbeit immer wieder bewusst machen. Zur Lösung bzw. Linderung der beschriebenen epochaltypischen Schlüsselprobleme ist nicht nur die pädagogische und Soziale Arbeit gefragt, sondern noch mehr die Politik, vor allem die Sozialpolitik, Bildungspolitik, aber auch die Arbeitsmarktpolitik. Ein ebenfalls wirkmächtiger Player sind die Medien, die m.E. gerade mit Blick auf die Möglichkeiten des Schürens oder Linderns von gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit eine zentrale Rolle spielen (Butterwegge/Hentges 2006). Pädagog/innen und/oder Fachkräfte der Sozialen Arbeit können aber insofern auch auf diesen Ebenen einen Beitrag leisten, in dem Vertreter/innen ihrer Verbände und Institutionen aus Wissenschaft und Praxis immer wieder kritische Stellungnahmen zu sozialen Problemen aus ihrer Sicht in die Diskurse einbringen (wie es ja oft auch geschieht) und z.B. kritische Debatten etwa zum sogenannten „Aktivierenden Sozialstaat“ initiieren bzw. mitgestalten und auf politische, soziale, rechtliche Benachteiligungen bestimmter Gruppen hinweisen und kritisch sowohl die demokratische Verfasstheit als auch die Vielfaltorientierung der eigenen Organisationen überprüfen und thematisieren.

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2010): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, Wiesbaden
- Auernheimer, Georg (2011): Diversity und Intersektionalität – neue Perspektiven für die Soziale Arbeit?, in: neue praxis, Heft 4, S. 391-407
- Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (2004): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE – Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht, Gütersloh
- Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.) (2006): Massenmedien, Migration und Integration, Wiesbaden
- DBSH (Hg.) (2009): Grundlagen für die Arbeit des DBSH e.V., verfügbar unter: http://www.dbsh.de/grundlagenheft_PDF-klein.pdf (Stand: 10.05.2013)
- Dewey, John (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim-Basel
- Edelstein, Wolfgang (2007): Grundlagen der Demokratiepädagogik, in: LISUM (Hg.): Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule, S. 7-17
- Farrokhzad, Schahrzad (2007): „Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.“ – Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen, Berlin (veröffentlichte Promotionsarbeit)
- Farrokhzad, Schahrzad (2008): Evaluation des Lokalen Aktionsplans beim Stadtverband Saarbrücken. Ergebnisbericht. (im Rahmen des Lokalen Aktionsplans des Regionalverbands Saarbrücken im Programm „Vielfalt tut gut“), Bonn (unveröffentlichter Bericht)
- Farrokhzad, Schahrzad (2009): „Manchmal braucht’s einen Türöffner.“ Erfahrungen von Akademikerinnen aus Zuwandererfamilien, in: SCHÜLER Wissen für Lehrer 2009, S. 82-85
- Farrokhzad, Schahrzad (2011): „Wo ist da der Unterschied?“ Soziale Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Frauen aus diversitätsbewusster Perspektive (bisher unveröffentlichtes Manuskript)
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch, Reinbek
- Galuske, Michael (2004): Der aktivierende Sozialstaat. Konsequenzen für die Soziale Arbeit. Studentexte aus der Evangelischen Fachhochschule für Soziale Arbeit Dresden (FH), Dresden
- Gardenwartz, Lee/Rowe, Anita (2003): Diversed Teams at Work. Capitalizing on the Power of Diversity, Chicago
- Hamburger, Franz/Seus, Lydia/Wolter, Otto (1994): Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen, in: Hartmut Giese (Hg.): Der gläserne Fremde, Opladen
- Heitmeyer, Wilhelm (2005): Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit. Die theoretische Konzeption und empirische Ergebnisse aus 2002, 2003 und 2004, in: Wil-

- helm Heitmeyer (Hg.) (2005): Deutsche Zustände, Folge 3, Frankfurt am Main, S. 13-34
- Heitmeyer, Wilhelm (Hg.) (2011): Deutsche Zustände, Folge 10, Frankfurt am Main, S. 13-34
- Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen. Was? Warum? Wozu?, Berlin
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2005): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft, Bonn
- Keupp, Heiner/Ahbe, Thomas/Gmür Wolfgang u.a. (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbek
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim
- Kleinert, Corinna u.a. (Hg.) (2007): Frauen an der Spitze. Arbeitsbedingungen und Lebenslagen weiblicher Führungskräfte, Frankfurt am Main
- Krüger-Potratz, Marianne (2012): „Bildung über, durch und für Demokratie?“ Vortrag auf der 12. Internationalen Konferenz des IRM „Migration und Demokratie“, Dudelange/Luxemburg, 16.06.2012, Manuskriptfassung
- Leiprecht, Rudolf (2008): Diversity Education und Interkulturalität in der Sozialen Arbeit, in: Praxis Aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. Heft 11/12 2008, S. 15-19
- Leiprecht, Rudolf (2008a): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule, in: forum Lehrerfortbildung, Heft 42, S. 8-15
- Leiprecht, Rudolf (2010): Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik, in: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Schwalbach/Ts., S. 15-44
- Lutz, Helma, Krüger-Potratz, Marianne (2002): Sitting at a Crossroads – rekonstruktive und systematische Überlegungen zum wissenschaftlichen Umgang mit Differenzen, in: Tertium Comparationis, Vol. 8, Nr. 2, S. 81-92
- Mack Wolfgang (2007): Lernen im Lebenslauf – formale, non-formale und informelle Bildung: die mittlere Jugend (12 bis 16 Jahre). Studie im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags von Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf, verfügbar unter: http://spdnet.sozi.info/nrw/bonn/renhendricks/dl/Prof_Mack_-_Lernen_im_Lebenslauf_-_formale,_non-formale_und_informelle_Bildung_-_die_mittlere_Jugend.pdf (Stand: 06.10.2012)
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Frauen aus zugewanderten Familien, Berlin
- Opielka, Michael (2007): Soziale Arbeit und Sozialpolitik. Neue Anforderungen an Professionalität einer Bürgergesellschaft, in: Manfred Lallingerd/Günter Rieger (Hg.): Repolitisierung Sozialer Arbeit, engagiert und professionell, Stuttgart, S. 31-52
- Prenzel, Annedore (2007): Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt, in: Gertraude Krell/Barbara Riedmüller u.a. (Hg): Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt am Main-New York

- Riegel, Christine (2004): Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biografische Untersuchung, Frankfurt am Main-London
- Riegel, Christine (2010): Intersektionalität als transdisziplinäres Projekt. Methodologische Perspektiven für die Jugendforschung, in: Christine Riegel /Albert Scherr/Barbara Stauber (Hg.): Transdisziplinäre Jugendforschung. Grundlagen und Forschungskonzepte, Wiesbaden, S. 65-89
- Rosen, Lisa (2011): „In der fünften Klasse, das war dann ... wirklich so, dass ... wir erst mal unter Türken gewesen sind.“ Eine biografieanalytische Studie zu Identitätskonstruktionen bildungsbenachteiligter Migrant(inn)en, Berlin
- Scherr, Albert (1997): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik, Weinheim-München
- Scherr, Albert (2008): Alles so schön bunt hier?, in: Praxis Aktuell: Soziale Arbeit und Diversity. Heft 11/12 2008, S. 11-12
- Schröer, Hubertus (2006): Vielfalt gestalten. Kann Sozialarbeit von Diversity-Konzepten lernen?, in: Migration und Soziale Arbeit, 1/2006, S. 60-68
- Staub-Bernasconi, Silvia (2007): Soziale Arbeit: Dienstleistung oder Menschenrechtsprofession? Zum Selbstverständnis Sozialer Arbeit in Deutschland mit einem Seitenblick auf die internationale Diskussionslandschaft, verfügbar unter: http://www.zpsa.de/pdf/artikel_vortraege/StaubBEthiklexikonUTB.pdf (Stand: 10.05.2013)
- Stuber, Michael (2004): Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern, München
- Sturzenhecker, Benedikt/Richter, Elisabeth (2010): Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit – partizipative Potenziale nutzen, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hg.) (2010): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung, Wiesbaden, S. 103-115
- Thiersch, Hans (2010): Diversity und Lebensweltorientierung, in: Rudolf Leiprecht (Hg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit, Schwalbach/Ts., S. 45-60
- Verlag Bertelsmann Stiftung (2004): Eine Welt der Vielfalt, Gütersloh
- Weber, Martina (1999). Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe, in: Heide Gieseke/Katharina Kuhs (Hg.), Frauen und Mädchen in der Migration. Lebenshintergründe und Lebensbewältigung, Frankfurt am Main, S. 45-72